

Silva, Erineusa María; Silva Gomes, Lúgia Ribeiro e

Professores em início de carreira: Formação inicial e saberes da experiencia

10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias

9 al 13 de septiembre de 2013

CITA SUGERIDA:

Silva, E. M.; Silva Gomes, L. R. (2013) Professores em início de carreira: Formação inicial e saberes da experiencia [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3298/ev.3298.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

**Professores em início de carreira: formação inicial e saberes da
experiência**

Erineusa Maria da Silva

UFES – Vitória/ES/Brasil

Lígia Ribeiro e Silva Gomes

UFES – Vitória/ES/Brasil

Trata de uma pesquisa que toma como eixo de reflexão a ação docente de professores de Educação Física em início de carreira. A investigação analisou as mediações, tensões e ações pedagógicas, saber-fazer, desses professores no momento de suas aulas confrontando-os com a formação inicial e os saberes constituídos durante as suas trajetórias docentes, que aqui denominaremos de saberes da experiência. A pesquisa tem como objeto de estudo a formação inicial e a experiência docente e toma como sujeitos da pesquisa três professores com menos de cinco anos de atuação na educação básica, em escolas da cidade da Grande Vitória/ES - Brasil. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo de caso do tipo etnográfico. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: observações de aulas, durante três meses, entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa e grupo focal. A análise contribuiu para reflexão sobre a formação inicial vinculada aos aspectos didático-metodológicos da experiência docente. Espera-se com este estudo contribuir com a discussão acerca da formação inicial de Professores Licenciados em Educação Física.

Palavras chave: Formação de professores; Início de carreira; Educação Física.

As preocupações desta pesquisa estão ligadas aos princípios que orientam e mediam as aulas de professores de Educação física em início de carreira. Denominaremos esses principio de escolhas teórico-metodológicas na intenção de identificar o *saber fazer* do professor no que se refere à relação

teoria-prática. Para tanto, pensamos no professor imerso em um processo de subjetivação e objetivação que é inerente a sua formação docente. Este olhar nos remete a escolhas de categorias sustentadas pela teoria *bourdieusiana*, em especial as noções de *habitus* e campo (Bourdieu, 2005).

Para Bourdieu (2005) o *habitus* representa um saber adquirido, um saber que se transforma em capital. Seria a mediação entre as estruturas estruturantes (dimensão subjetiva) e as estruturas estruturadas (dimensão objetiva) de cada campo. Compreender o *habitus* é identificar o que se passa entre as estruturas e a prática social. Já a noção de *campo* se refere aos espaços sociais configurados e determinados por bens que são consumidos e classificados. No interior desses campos, os indivíduos passam a lutar pelo controle da produção desses bens, aqui estamos nos referindo aos saberes determinados pela subjetivação docente que, no domínio dessa produção se tornam legítimos e hierarquizados.

A partir dessa direção traçamos os seguintes objetivos: a) Compreender o processo de formação inicial dos professores em início de carreira; b) identificar em que medida a formação inicial orienta as escolhas teórico-metodológicas em aulas de Educação Física; c) identificar a relação entre as escolhas teórico-metodológica da ação docente e os *habitus* dispostos no espaço escolar; e, d) compreender como ocorrem os processos de subjetivação dos professores em seu cotidiano escolar.

Com relação aos processos de subjetivação que se constituem na prática docente, utilizaremos a teoria *foucaultiana*. A subjetivação nesse sentido pode ser entendida pela mobilização dos conhecimentos que os sujeitos tem sobre o que o cerca e sobre si mesmo, levando em conta a mediação das intencionalidades presentes na interpretação da realidade. Os processos de subjetivação vão se constituindo pela via discursiva, não no sentido linguístico do estudo da linguagem, sobretudo, pela materialidade desses discursos. O que chamamos de materialização do discurso são às falas dos sujeitos, sobretudo, no momento da ação e na busca das “verdades” docentes.

Esta pesquisa se caracteriza por uma etnografia de caráter qualitativo, na qual estudamos dois casos de docência. Como instrumentos metodológicos, utilizamos observações de aulas, entrevistas semiestruturadas e grupo focal.

A pesquisa contou com dois sujeitos, uma professora e um professor que atuam em escolas privadas e confessionais da Cidade de Vitória/ES. Utilizamos como critério na escolha dos sujeitos, ter atuado no máximo cinco anos, a partir do ano de sua formação e se dispor a participar da pesquisa. Os dois professores tinham obtido seus diplomas em 2007. Foram observadas trinta e duas aulas do professor Luiz e vinte e quatro aulas da Professora Karine.

Identificamos no cotidiano dos professores os rituais que pactuam com algumas tradições no campo da educação e da Educação Física: a conversa inicial, a chamada e explicação do conteúdo nas aulas, orientações sobre as normas e regras disciplinares, bem como às roupas adequadas e obrigatórias para as aulas práticas.

PROFESSOR LUIZ E SEU COTIDIANO DOCENTE

As aulas do Professor Luiz produziram importante de reflexões, especificamente com relação ao conteúdo vôlei. Durante dez aulas identificamos a sistematização e organização didática do conteúdo. Os campeonatos, interno (extraclasse), jogos escolares brasileiros do próprio colégio, e o ensaio de quadrilha tiraram a objetividade e continuidade das aulas. Essa demanda foi institucional e o professor teve que ceder para a consecução dos eventos.

Ao investigar seu planejamento identificamos intenções didático-pedagógicas que acolhiam para certa diversidade dos conteúdos, naquilo que conhecemos por cultura corporal de movimento. A flexibilidade inerente às incertezas que o processo de ensino nos impõe é uma das certezas do cotidiano dos professores devido dinâmica das escolas. Nesse caso, o planejamento foi “engolido” pela hierarquização do campo.

Ao pensar em sua formação, o professor Luiz revela da sua importância e do seu impacto para o seu desenvolvimento docente. As experiências com seus professores foram fundamentais para o seu processo de formativo.

[...] Foi muito importante, na graduação eu consegui vivenciar várias áreas da educação física, eu fiz estágio em várias frentes, treinamento esportivo, lazer, portador de necessidades especiais, foram várias frentes, e depois me permitiram escolher a área que eu estaria atuando, então assim a minha formação, os professores que eu tive foi [sic] fundamental para hoje conseguir ser professor. (Professor Luiz, 2011).

A fragilidade da formação inicial, nesse caso surge no momento do rompimento de seus objetivos docentes. Isso ficou marcado em seus enfrentamentos cotidianos na organização dos eventos da instituição. Sacristán nos esclarece que,

A autonomia profissional possível para os professores/as de uma escola reside no terreno fronteiriço que gera a dialética entre as pressões externas e a prática que é possível elaborar no marco organizativo de cada escola (Sacristán; Gomez, 1998: 207).

Sobre essa situação podemos arriscar duas hipóteses: uma, que o professor tem grande interesse pelos treinamentos esportivos, nesse caso o esporte toma lugar das aulas; outra, que o fato de conceder o tempo de sua aula para os ensaios de quadrilha sinaliza para uma espécie de docilização docente. Não deixamos de identificar a dureza dos campos e as formas da institucionalização dos discursos de poder no interior da escola que, aqui, podemos entender como uma espécie de *habitus*.

Durante a entrevista a conversa se passou em torno da relação teoria-prática, entendendo as contradições geradas por esta dicotomia. Apesar de relatar que ambos são importantes, a prática passa a ter maior peso na sua didática. A localização da prática passa a ser pensada de forma “destituída” de um conhecimento teórico que a embase como conteúdo. As observações das aulas do professor demonstraram que há domínio, tanto da dimensão técnica quanto do conhecimento didático, contudo no momento que é chamado a explicar a complexidade dessa relação, o discurso verbal não dá conta de traduzir sua materialidade e fica abstrato.

O posicionamento a seguir, nos mostra a pouca clareza dessa relação na fala do professor,

Tem muitas coisas que eu tenho que me apropriar ainda do que a gente estuda, para ta conseguindo ter uma visão mais ampla da educação. Eu acho que o equilíbrio é mais importante. Quando a gente se permite a experiências novas, a gente cresce muito. A gente vem pensando que a educação física é uma aula esportivista só de rolar bola, a gente vai fazer o que está se propondo, a gente vem com uma perspectiva de estar ampliando os horizontes, ta criando novas metodologias, a gente consegue crescer. É o que eu tento fazer. Passando para os meninos uma maior gama de conhecimentos. (Professor Luiz, 2011)

A experiência vivida na trajetória escolar indica uma forte marca no processo de subjetivação dos professores. São saberes que se configuram conhecimentos, hierarquizados e classificados que o professor mobiliza para sua atuação. Certamente que apenas a experiência torna o ensino limitado. No entanto, quando o professor estabelece uma reflexão com esta experiência e interage com a sua própria prática, aprende na ação e sobre a sua ação (Bracht; Caparroz, 2007; Pimenta, 2002).

A PROFESSORA KARINE E SEU COTIDIANO DOCENTE

As aulas da professora Karina foram geminadas, totalizando vinte e quatro. Havia uma articulação dos seus métodos com jogos e brincadeiras. Durante o processo identificamos sequências pedagógicas, valendo-se de ludicidade para o ensino aproximado das modalidades esportivas. Com isso, observamos que existiam objetivos claros no sentido de desenvolver as habilidades e capacidades físicas, preparando os alunos para a entrada nas séries finais do ensino fundamental. Além disso, muitos discursos envolvendo os preceitos religiosos da escola como forma disciplinadora de condutas.

Durante as observações surgiu o vento da festa junina que redundou no ensaio de uma dança *country*. Houve os ensaios, mas, somente a partir da negociação de uma aula livre de vôlei, pois os alunos não queriam dançar. Os conflitos das crianças passavam por questões de relacionamentos. Como solução, era dada ênfase na ordem disciplinar confessional da escola, em forma de aconselhamentos e preceitos morais, bem como inculcações eclesiais. Contudo, a ordem disciplinar gerava docilidade e controle do grupo com duração temporária.

As rupturas ocorridas com relação ao processo de ensino se deram em virtude das atribuições da escola quanto às festividades (festa junina). Contudo, houve sequencia pedagógica com relação ao planejamento. Podemos identificar a importância desse aspecto nessa fala:

Faço. Então a gente vem com um planejamento, eu venho aqui e preparo minhas atividades, nem sempre vai dar certo, então, a gente sempre tem que [sic] tá flexível em relação a isso, a gente sempre busca tá encaixando na turma para atividade ser bem sucedida, então a gente vem com um planejamento base, mas nem sempre aquilo vai ser seguido (Professora karine, 2011).

Sem dúvida as aulas são incertas e o planejamento que fazemos não dá conta da realidade que vivemos. No entanto, nossas concepções didáticas e metodológicas sobre a educação e Educação Física necessitam de reflexão. Podemos no trato de nossas “crenças” atuar sob a égide da teoria, até mesmo para pensar a respeito da transposição didática dos saberes pedagógicos. Isso nos remete a pensar que, nem sempre conseguimos transpor sentenças teóricas no chão da quadra da escola, contudo, sem elas não conseguimos pensar sobre esses fazeres.

A formação inicial aparece como momento marcante na vida dos professores, como um divisor de águas para confirmação de ser e exercer a função docente. A certeza, de se reconhecer como uma “boa” professora é marcada por esta fala:

Eu comecei o curso e amei, assim, logo de cara. Hoje eu me considero bem sucedida na área em relação à profissão. Hoje eu trabalho em três escolas, então tudo isso me fez, assim, tomar gosto pela Educação Física, mesmo (Professora Karine, 2011).

Os professores se constroem, buscam significações em seus fazeres, marcam suas subjetividades na busca de suas “verdades”, em forma de uma liberdade cerceada pela conformação de cada campo, marcada pelo *habitus*.

Para além dessas estruturas, que não são fixas e estão sempre em movimento, temos a força da dialética da *práxis*. O resultado dessas duas tensões está no poder gerador de novas disposições que se estabelecem pela mobilidade do fazer e do pensar cotidiano. O resultado gerador e estruturador de novas práticas e discursos que identificamos nessa teoria como *habitus*, que não é a obediência cega às regras, mas disposições geradas e estruturadas dos espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decidirmos estudar as escolhas teórico-metodológicas de professores em início de carreira, focamos inicialmente o olhar sobre a sistematização dos conteúdos ensinados, com especial atenção ao planejamento prévio. Podemos afirmar que as observações das aulas, as entrevistas com os professores, e as discussões geradas no grupo focal contribuíram para identificarmos quais foram essas escolhas. Conseguimos aproximar o nosso olhar para a importância da formação inicial, no sentido de compreendermos de que forma os professores se apropriam dos diferentes saberes, em especial os conhecimentos específicos da Educação Física.

Também ficou marcado que a demanda gerada do contexto escolar, por maior que seja a autonomia do professor, não exime os conflitos, as tensões e as incertezas do processo docente. As experiências dos dois docentes os colocavam em situações de vantagens, muito mais com relação ao controle disciplinar dos alunos, e menos com o alcance dos objetivos das aulas.

O pouco tempo e a dificuldade em continuar os estudos marcou um ponto importante das falas dos professores Luiz e Karine. Seus relatos impactavam na reflexão sobre os saberes da experiência como mola fundadora de suas competências docentes. A reflexão estava relacionada às dificuldades desses professores no exercício da profissão, uma extensa carga de trabalho, especialmente porque estão no início da carreira. Identificamos uma paixão pela profissão, contudo as falas estavam sempre embaladas pelo ritmo do cansaço e da cobrança das instituições que pertencem. Essas são questões que precisam ser levadas em consideração, pois está vinculada a ideia da formação continuada, acesso a cultura geral, bem como ao tempo de lazer para o descanso desses profissionais.

Conclui-se que a formação docente não se dá somente no ingresso do curso de graduação, mas na escola, no seu tempo livre, no seu espaço de atuação, nas relações vividas professor-aluno, professor-pedagogo, professor-direção. Essas experiências e relações potencializam o processo, geram inculcações, estruturam os campos, e por consequência, influenciam o sentir-

se docente. Esses dados são determinantes para repensarmos a formação de professores de Educação Física, com vistas ao valor dado aos saberes específicos da área e aos saberes constituídos no fazer-se professor.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. (2005) A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. 7a ed. Petrópolis: Vozes. p. 39-64.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. (2007) O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 28, n. 2, p. 9-20.

FOUCAULT, M. (2008) **Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamentos**. 2º Ed. Rio d Janeiro: Forense Universitária.

PIMENTA, S. G. (2002) Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez. p. 81-87.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. (1998) **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed.